

Oliver Hechler

1. Einleitung

Aktuell wird die pädagogische Disziplin und Profession im Allgemeinen und die sonderpädagogischen und sozialpädagogischen Subdisziplinen und deren korrespondierenden professionellen Praxen mit dem konfrontiert, was die betriebswirtschaftlich ausgerichtete Bildungsforschung als so genannte „Evidenzbasierung“ bezeichnet. Gemeint ist damit die Forderung an die Pädagogik, sie möge experimentell gesichertes und generalisierbares Wissen über die Wirksamkeit pädagogischer Technologien hervorbringen. Und so dominieren auf der Ebene der pädagogischen Forschung überwiegend experimentelle Studiendesigns, wie sie aus den Naturwissenschaften bekannt sind. Die Forschungsbemühungen werden getragen von der Vorstellung, von einer spezifischen erzieherischen oder unterrichtlichen Intervention auf einen spezifischen Effekt schließen zu können. In diesem Verständnis ist es auch nur logisch, pädagogisches Handeln weitestgehend manualisieren zu wollen und in standardisierte Trainings-, Unterrichts- und Förderprogramme zu gießen. Verbunden mit diesem Forschungsdesign und der daraus resultierenden Interventionspraxis ist allerdings ein ganz bestimmtes Menschenbild. Die so verfahrenende Theorie und Praxis muss konsequenterweise den Menschen mehr oder weniger als eine triviale Ursache-Wirkungs-Maschine ansehen. Unbestimmtheit, den Menschen also als „offene Frage“ zu begreifen und ihm damit individuelle Bildsamkeit zu unterstellen, hat hier keinen Platz. In der Forschung dominiert die Subsumtionslogik nach dem Motto: „Kenne ich einen, kennen ich alle!“. Und die Praxis, die sich entsprechend als eine manualisierte und standardisierte Praxis zeigt, hebt darauf ab, vermeintlich objektivierbare und objektivierbare Trainings- und Förderprogramme an den Schülerinnen und Schülern, an den Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen, mit denen es die „Erzieher von Beruf“ (Prange/Strobel-Eisele 2006, 44) zu tun haben, zu exekutieren. Mit dem Aufkommen einer so fehlverstandenen und missinterpretierten Auffassung evidenzbasierter Pädagogik wird auch wieder ein, so glaubt man, längst überwundener Blickwinkel bestärkt, der den Menschen mehr oder weniger als vom Reiz-Reaktion-Schema bestimmt ansieht. Sozio-emotionale Aspekte des Lernens werden allenfalls als Verstärker

¹ Überarbeitete und erweiterte Fassung des Beitrags, der 2014 in der Zeitschrift „spuren“ des Verbands Sonderpädagogik, Landesverband Bayern, erschienen ist (Hechler 2014).

eingesetzt, nicht aber als Tatbestände, die die Grundlage für erfolgreiches Lernen abgeben. Die Renaissance des „Nürnberger Trichters“, selbstverständlich in modifizierter Form und in moderner sprachlicher Einkleidung, erscheint dann auch nicht mehr als ganz so abwegig. Mit dieser Ausrichtung gelingt der Pädagogik die vermeintliche Partizipation am gesellschaftlich hohen Ansehen, das aktuell die Naturwissenschaften genießen – um den Preis allerdings, der völligen Aufgabe des genuinen Gegenstands der pädagogischen Bemühungen.

Dass der Weg der so genannten wirkungsorientierten Steuerung pädagogischer Dienstleistungen für sich alleine betrachtet schon eine Sachgasse darstellt, darauf machen die interdisziplinär ausgerichteten Forschungsergebnisse der Bindungsforschung aufmerksam. Im Bereich der Medizin, eigentlich der Vorreiter einer evidenzbasierten und leitliniengestützten Behandlung, werden immer wieder Erfahrungen gemacht, dass vermeintlich organisch bedingte Krankheiten nur durch eine organbezogene Behandlung nicht wirklich erfolgreich zu behandeln sind. Eine aktuelle Studie (Egle/Zentgraf 2013) hat sogar darauf hingewiesen, dass rheumatische Patienten und Patienten, die unter Fibromyalgie, eine Erkrankung, deren Hauptsymptom chronische Schmerzen in unterschiedlichen Körperregionen sind, leiden, häufig deutlich mehr von einer stationären psychosomatischen Behandlung profitieren als von den jeweiligen fachärztlichen Einrichtungen – wie Orthopädie und Neurologie. Gleiches gilt für den so genannten Placebo-Effekt und für die Frage, warum bei manchen Menschen der Wundheilungsprozess nach Operationen schneller und bei anderen wiederum nur sehr schleppend bis gar nicht voranschreitet (Hontschik 2006). In allen Fällen, so scheint es zumindest, spielt die Arzt-Patient-Beziehung und die Persönlichkeit des Arztes eine entscheidende Rolle.

Mit Blick auf die Pädagogik stellen sich, entgegen der vehement vertretenen Evidenzbasierung und dem wirkungsorientierten Output-Fanatismus, ähnliche Ergebnisse ein, die man nur noch schwer ignorieren kann. Insbesondere in den sonderpädagogischen Fachrichtungen mit den Förderschwerpunkten „emotionale und soziale Entwicklung“ und „Lernen“ lässt der Befund die manualisierten pädagogischen Bemühungen in ihrer Bedeutung doch etwas verblassen. Bei den Kindern und Jugendliche, die einen Förderbedarf im Bereich ihrer sozialen und emotionalen Entwicklung aufweisen, verwundert uns das nicht so sehr. Da erschien es offensichtlich bzw. offensichtlicher, dass die Bedingungen des Aufwachsens maßgeblich zum entsprechenden Förderbedarf beigetragen haben – obwohl auch hier, zu erinnern sei an die noch immer andauernde Diskussion um die Ätiologie des so genannten Aufmerksamkeits-Hyperaktivitäts-Syndrom und wie diesem zu begegnen sein (vgl. Gerspach

2014, Hechler 2015), der ausschließlich personverankerten biologischen Verursachung nicht selten das Wort geredet wurde und weiterhin auch wird.

Im Förderschwerpunkt Lernen allerdings machen uns die aktuellen Forschungsbefunde deutlich ratloser. Wie Fertsch-Röver (2014) mit Bezug auf aktuelle sonderpädagogische Studienergebnisse unzweifelhaft aufzeigen konnte, besteht offensichtlich zwischen dem Erfolg bzw. Misserfolg schulischen Lernens und den vergangenen und aktuellen Entwicklungsbedingungen der Schülerinnen und Schülern ein nicht zu vernachlässigender Zusammenhang. Es scheint so zu sein, dass wir es aktuell in der Schule mit Kindern und Jugendlichen zu tun haben, von denen nicht wenige Beziehungstraumata erfahren haben bzw. weiter erfahren, die nicht sicher gebunden und ausreichend resilient sind und deren Mentalisierungsfähigkeit, also die Fähigkeit, sich in andere einzufühlen und die Welt mit den Augen der anderen zu sehen, stark eingeschränkt ist. Diese der Entwicklung der Kinder nicht zuträglichen Bedingungen geben sich allerdings in der Schule nicht sofort als solche zu erkennen, sondern zeigen sich zumeist als Schwierigkeiten des Lernens, des Verhaltens und auch als Schwierigkeiten im Umgang mit der eigenen Emotionalität. Wir sind dann als Lehrerinnen und Lehrer aufgefordert, diesen Schwierigkeiten so zu begegnen, dass ein erfolgreiches schulisches Lernen wieder möglich wird. Und üblicherweise tun wir dies unter Rückgriff auf spezifische Unterrichtskonzepte und fachdidaktische Modelle, um das Lernen der Kinder wieder zu erreichen und zu befördern. Doch ein Mehr-desselben führt nicht unweigerlich zum ersehnten Lernerfolg. Ganz im Gegenteil! Denn mittlerweile „kann davon ausgegangen werden, dass diese Kinder mit einer starken Fokussierung auf Didaktik allein nicht in angemessener Weise unterstützt werden können“ (Ullrich/Zimmermann 2014, 263).

Emotionalität und Sozialität als Voraussetzung für kognitive Entwicklung

Und dieser Sachverhalt ist auch gar nicht so verwunderlich, wenn man sich vergegenwärtigt, welche affektiven und sozialen Voraussetzungen und Umstände überhaupt gegeben sein müssen, um die überwiegend kognitiv strukturierten schulischen Aneignungsprozesse möglich werden zu lassen. Die Beantwortung der Frage: „Auf welchem Stand *mus*s die emotionale und soziale Entwicklung eines Kindes *sein*, um in der Schule erfolgreich zu lernen?“, gilt als Voraussetzung für die Initiierung schulischer Lernprozesse im Allgemeinen, und im Besonderen, auf das einzelne Kind bezogen, muss gefragt werden: „Auf welchem Stand *ist* die emotionale und soziale Entwicklung des jeweiligen Kindes?“, um einschätzen zu können, wie das Kind in der Schule lernt oder eben auch nicht. In diesem Zusammenhang hat

schon Johann Friedrich Herbart im Jahre 1831 darauf hingewiesen, dass „Schulen als Hilfsanstalten für die Familienerziehung, die ohne dieselben ungenügend zu sein pflegt (...)“ (Herbart 1964, 177), zu verstehen sind. Für Herbart ist klar: „Erziehung ist Sache der Familien; von da geht sie aus, und dahin kehrt sie größtenteils zurück“ (Herbart 1964, 165). Schulerziehung füllt damit die für personale Selbstbestimmung (Mündigkeit) notwendigen Stellen im Bildungsprozess der Kinder, die die Familienerziehung leergelassen hat bzw. hat leer lassen müssen – wenn die Kinder alles, was sie so für das Leben brauchen auch ohne Schule lernen könnten, hätte die Schule ein Legitimierungsproblem. Das, was Herbart vor gut 180 Jahren schon angedacht hatte, ist heute aktueller denn je: die Voraussetzungen für den Erfolg schulischen Lernens sind in den frühen Erfahrungen, und damit sind zumeist die vorschulischen Erfahrungen gemeint, zu suchen und zu finden. Dieser Tatbestand ist an sich ja schon nicht unproblematisch, denn so stehen wir nicht selten vor Lernproblemen der Kinder im „Hier und Jetzt“ und müssen uns deren Entstehungsbedingungen im „Dort und Damals“ vergegenwärtigen, um einigermaßen wirksame Lernhilfe anbieten zu können. Darüber hinaus muss zur Kenntnis genommen werden, dass die jetzigen schulischen Lernprobleme nicht kausal auf kognitive Defizite in der frühkindlichen und vorschulischen Entwicklung verweisen, sondern vorrangig auf Defizite in der emotionalen und sozialen Entwicklung. Wenn das Kind anhaltende Schwierigkeiten im Subtrahieren hat, heißt das noch lange nicht, dass die mathematischen Vorläuferfähigkeiten in der Familie und in der frühkindlichen Betreuung nicht ausreichend gefördert wurden. Es nutzt also nichts, die Babys in der Familie und die Kinder im Kindergarten schon mit ausgefeilten kognitiven Trainingsprogrammen zu traktieren, denn die beste Förderung der kognitiven Fähigkeiten im Vorschulalter ist die Förderung im Bereich der Emotionen und des Sozialen. Das heißt natürlich nicht, dass den Kindern kognitive Inhalte und Lernanreize vorenthalten werden sollten. Es heißt nur, dass sich diese Inhalte dann am besten entfalten, wenn sie auf eine gut entwickelte sozial-emotionale Grundlage treffen. Das ist im Grunde für die Pädagogik als Disziplin und als professionelle Berufspraxis auch nichts Revolutionäres, denn so hat zum Beispiel Rousseau in seinem Emil 1762 festgehalten: „Da der Mensch alles, was er begreift, nur durch die Sinne begreift, so ist die erste Vernunft des Menschen eine sinnhafte Vernunft; sie bildet die Grundlage der intellektuellen Vernunft“ (Rousseau 1998, 111). Was die frühen Pädagogen schon wussten, wird heute durch die moderne Hirnforschung und durch die Neurowissenschaften eindrücklich belegt (Hobson 2014): Die Anfänge des Denkens basieren auf einer sicheren Bindung und auf der Differenzierung der Gefühle durch empathisch

affektspiegelnde Emotionsäußerungen durch eine Bindungsperson innerhalb dieser sicheren Bindung (Greenspan/Shanker 2007).

Lern- und Verhaltensstörungen als Beziehungsstörungen

Als Lehrerinnen und Lehrer tun wir deshalb gut daran, wenn wir uns intensiv der Familienerziehung der Kinder zuwenden, die bei uns als Schülerinnen und Schüler im Unterricht sitzen. Denn die Lern- und Verhaltensstörungen, mit denen wir es zu tun haben, sind aus dieser Perspektive vordringlich Beziehungsstörungen – und weniger isolierte kognitive, soziale und emotionale personverankerte Defizite, denen man mit entsprechenden standardisierten Förderprogrammen beikommen kann. Wenn es sich also als richtig erweist, dass viele Lern- und Verhaltensstörungen im Grunde auf Beziehungsstörungen verweisen, dann müssen wir uns überlegen, wie wir diesen Störungen angemessen begegnen können. Denn es scheint doch so, als würde der verstärkte Bezug auf didaktische Konzepte und isolierte Förderprogramme nicht den Erfolg zeitigen, den wir uns wünschen. Mittlerweile spricht man diesbezüglich, auch in einschlägigen Fachkreisen – allerdings noch etwas „unter der Hand“ –, von einer „Lücke in der Lehrerbildung“ (Kreis 2015). Auf den Punkt gebracht bedeutet diese Lücke, dass die Lehrer und Lehrerinnen im Grunde nicht auf die Anforderungen der Praxis und auf die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler ausreichend vorbereitet sind. Und „unter der Hand“ meint, dass die Fakten dem Personal der wissenschaftlichen Lehrerbildung zwar bekannt sind, eine curriculare Veränderung allerdings auf sich warten lässt. Im Bereich der Pädagogik bei Lernbeeinträchtigungen zeigt sich diese Lücke am eindrucklichsten. Obwohl man weiß, dass ca. 95% der Schülerinnen und Schülern in Schulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen nicht an personverankerten Störungen, sondern an ihrem soziokulturellen Umfeld leiden, fokussieren weiterhin ca. 95% der universitären Lehre auf eine überwiegend personbezogene Sichtweise der Entstehung von Lernstörungen mit den sich daraus ableitenden Unterrichts- und Förderkonzepten. Zu fragen ist, und diese Frage verweist sowohl auf die Lehrerbildung, die sich den Anforderungen stellen muss, als auch auf die konkrete Praxis in der Schule, wie wir den betroffenen Kindern und Jugendlichen als Lehrerinnen und Lehrer ein entsprechendes Unterstützungsangebot zukommen lassen können, so dass schulisches Lernen wieder möglich wird oder die Lernstörungen in Umfang und Schwere zumindest abgemildert werden?

Die Bedeutung der Lehrerpersönlichkeit und der Lehrer-Schüler-Beziehung

Im Grunde liegt die Antwort auf der Hand: Schule und Unterricht sind Beziehungsräume par excellence! Die Lehrer-Schüler-Beziehung, neben den Beziehungen, die die Kinder mit ihrer Gleichaltrigengruppe eingehen, ist geradezu prädestiniert, um den skizzierten Beziehungsstörungen zu begegnen. Im allgemeinen Verständnis ist das jedem klar: „`Und überhaupt´, fuhr Goethe fort, `lernt man nur von dem, den man liebt‘“ (Eckermann 1981, 148). Jeder weiß also, dass wir dann am besten lernen, wenn wir keine Angst haben, wenn uns andere Dinge nicht allzu sehr beschäftigen, wenn wir denjenigen, der sich um unser Lernen bemüht, mögen, und wenn es diesem darüber hinaus auch noch gelingt, die Sache, um die es geht, anschaulich und interessant darzubieten. Aber es ist auch die Lehrer-Schüler-Beziehung und die Person des Lehrers/der Lehrerin, die dann ins Spiel kommen, wenn es Probleme mit dem Lernen und Verhalten gibt, denn: Förderung geschieht maßgeblich durch die Person der Lehrerin/des Lehrers im Rahmen der Lehrer-Schüler-Beziehung. Die Person des Lehrers/der Lehrerin ist sowohl das wirksamste Lehr- als auch Fördermittel! Dieser Befund wird durch die Forschungen zur Arzt-Patient-Beziehung in der allgemeinärztlichen Praxis und zu den Wirkfaktoren von Psychotherapie unterstützt. So kann mittlerweile festgehalten werden, dass das wirksamste und das am allerhäufigsten verwendete Arzneimittel in der allgemeinärztlichen Praxis der Arzt selbst ist (Balint 2001). Mit ihm verbinden sich Hoffnung und Zuversicht. Damit ist der Tatbestand gemeint, den Werner Leibbrand, ein Psychiater und Medizinhistoriker, als „Mehr als Arzt“ (Leibbrand 1939, 19) bezeichnet hat. Und wenn es dem Arzt gelingt, dieses Beziehungsangebot von Seiten der Patienten aufzugreifen, ist die Wahrscheinlichkeit eines erfolgreichen Behandlungsverlaufs deutlich erhöht (Dörner 2003). Ebenso weisen aktuelle Studien zur Wirksamkeit von Psychotherapie darauf hin, dass Psychotherapien dann am erfolgreichsten sind, wenn sie einem elterlichen oder erzieherischen Modell folgen (Strupp 1986). Das heißt im Grunde nichts anderes, als dass Psychotherapie als eine Form der Nacherziehung mit „guten“ Eltern(-teilen) aufzufassen ist. Halten wir an dieser Stelle kurz inne und versuchen uns die Bedeutung dieser Erkenntnisse im Allgemeinen zu verdeutlichen. Das, was für die ärztliche Praxis gilt, nämlich dass der Arzt selbst das wirksamste Arzneimittel darstellt, gilt gleichermaßen auch für die übrigen „klassischen“ Professionen. Es ist immer die Person des Pfarrers, des Richters und des Erziehers, dessen Auftreten letztendlich darüber entscheidet, ob die Verkündigung des Wort Gottes Gehör findet, ob das Urteil auch Gerechtigkeit (wieder-)herstellt und ob das Zeigen auch zu einem Lernen führt (Brumlik et al. 2013). Immer gilt also die jeweilige Gleichung: Arzt = Heilmittel, Pfarrer = Heilmittel, Richter = Rechtsmittel und Erzieher = Erziehungsmittel.

Soweit zur Bedeutung der Person des Professionellen. Blicken wir nun auf die zweite Aussage, dann haben wir es mit einem Sachverhalt zu tun, der die professionelle Beziehung thematisiert. Und hier wird es interessant. Es scheint sich herauszustellen, dass professionelle Beziehungen nach dem Muster einer „guten“ Eltern-Kind-Beziehung gestaltet sind. Um Missverständnissen vorzubeugen, heißt das natürlich nicht, dass die Professionellen „bessere“ Eltern sein sollen oder gar, dass die Diffusität und Intimität, die neben der spezifischen Aufgabenzentrierung in allen professionellen Beziehungen zu finden sind, überbetont und agiert werden sollten – ganz im Gegenteil. Vielmehr geht es darum, die Eltern-Kind-Beziehung als ein paradigmatisches Modell professionellen Handelns zu begreifen und dementsprechend zu fragen, wie das die Eltern so anstellen, dass die Kinder gedeihen. Von dieser Fragestellung bleibt natürlich im Konkreten völlig unberührt, dass es mehr als genügend Fälle gibt, in denen die Eltern-Kind-Beziehung scheitert und das Wohl des Kindes gefährdet wird. Das, was aber beide Praxen, die der Familienerziehung und die des professionellen Handelns auf den ersten Blick miteinander verbindet, ist die Tatsache, dass es bei beiden Praxen immer um grundlegende Fragen des Lebens geht. Bei den Kindern ist das ganz klar. Da braucht es die versorgenden Eltern, die das Kind füttern, zärtlich in den Armen halten, es pflegen, es beruhigen, mit den „Regeln des Hauses“ vertraut machen, ihm zeigen, wie es sich selbst anziehen und die Zähne putzen kann und vieles mehr, um eine gesunde Entwicklung zu ermöglichen. Die Eltern sind also für den Aufbau einer funktionierenden Lebenspraxis ihrer Kinder von existentieller Bedeutung. Ähnlich verhält es sich in Situationen, in denen wir gezwungen sind, professionelle Hilfe in Anspruch zu nehmen. Das ist meist dann der Fall, wenn wir kurzfristig und punktuell mit Ereignissen im Leben konfrontiert sind, die sich nicht so einfach von selbst verstehen und bewältigen lassen – Ereignisse also, die im Grunde ebenfalls existentieller Natur sind. Das merken wir immer dann, wenn wir zum Beispiel krank werden, emotional stark erschüttert sind, um die gerechte Behandlung unserer Person fürchten müssen oder sich Lernaufgaben stellen, die sich eben nicht durch ein Lernen aus eigener Kraft lösen lassen. In all diesen Fällen ist uns die Führung unseres Lebens so ohne weiteres nicht mehr möglich. Das, was also die Eltern-Kind-Beziehung und die professionellen Beziehungen verbindet, ist die Tatsache, dass sich beide Sozialformen auf die Bewältigung existentieller Aufgaben richten. Und dabei wird immer der Andere, ob nun in Gestalt des Vaters/der Mutter oder des Professionellen, benötigt, um diese existentiellen Herausforderungen, die das Leben bereithält, erfolgreich zu bewältigen. Die Frage allerdings, wie genau sich „gute“ Eltern verhalten, soll jetzt nicht mit Bezug auf die unterschiedlichen Erziehungsstile oder Parameter elterlichen Verhaltens erläutert werden –

das würde zum einen den zur Verfügung stehenden Rahmen über die Maßen belasten als auch zum anderen die bisherigen Ausführungen konterkarieren. Vielmehr soll abschließend, bevor wir dann unsere ergänzenden Vorstellungen zur grundständigen Lehrerbildung und zur Fort- und Weiterbildung der Lehrkräfte erläutern, der Philosoph Sören Kierkegaard zu Wort kommen, der unseres Erachtens nach genau das auf den Punkt bringt, was „gute“ Eltern ausmacht und was auch für die Gestaltung professioneller Beziehungen, zu denen eben auch die Lehrer-Schüler-Beziehung gehört, richtungsweisend sein kann. In seiner als Beichtrede konzipierten Abhandlung „Die Reinheit des Herzens“, stellt Kierkegaard (1926) fest, dass das Gute dem Menschen nur so hilft, „wie die liebende Mutter das Kind lehrt alleine zu gehen: Die Mutter steht vor dem Kinde in so großer Entfernung, daß sie wirklich das Kind nicht halten kann, aber sie breitet ihre Arme aus, sie macht alle Bewegungen des Kindes nach; es schwankt, und schnell beugt sie sich, als ergriffe sie es – darum glaubt das Kind, daß es nicht allein gehe. Mehr kann selbst die liebevollste Mutter nicht tun, wenn es wirklich so sein soll, daß das Kind allein gehe. Und doch tut sie mehr, denn ihr Antlitz, ja ihr Antlitz winkt wie der Lohn des Guten, wie die Ermunterung der Seligkeit. So geht das Kind allein: Das Auge auf das Antlitz der Mutter und nicht auf die Schwierigkeit des Weges geheftet, sich auf die Arme stützend, die es doch nicht halten, nach der Zuflucht in der Mutter Umarmung strebend, kaum Ahnend, daß es im selben Augenblicke zeigt, daß es sie entbehren kann – denn nun geht das Kind allein“ (67). In dieser Passage kommt verdichtet zum Ausdruck, wie sich das Wesen professionellen Handelns beschreiben lassen könnte. Sowohl der eingreifende Arzt, der verkündigende Pfarrer, der urteilende Richter als auch der zeigende Erzieher können letztendlich nur darauf hinwirken, dass sich Linderung oder Heilung, Seelenheil, Rechtsfrieden oder aber auch Lernen einstellen – garantieren können sie dies nicht. Darüber hinaus wird auch noch deutlich, dass die Professionellen die notwendige Entwicklung für den Patienten, den Gläubigen, den Mandanten und den Zögling nicht stellvertretend realisieren können – im Sinne: „Lass mal, ich mache das jetzt für Dich! Dieses Moment macht häufig auch die Ohnmacht im professionellen Handeln aus. Aber, wie Kierkegaard ja auch festhält: damit ist schon viel getan, und wahrscheinlich auch das Hauptsächliche. Gleichzeitig bemerkt Kierkegaard aber auch, dass eben nicht nur Feinfühligkeit, sondern in vielen Fällen Angst und Furcht Verwendung finden, um das Lernen der Menschen zu befördern. So schreibt Kierkegaard (1926) weiter: „Auch die Furcht will dem Menschen helfen, sie will ihn lehren, allein zu gehen, aber nicht, wie die liebevolle Mutter; denn es ist die Furcht selbst, die das Kind immer umstößt. Sie will ihm auch vorwärts helfen, aber nicht, wie das Winken der liebevollen Mutter; denn die Furcht selbst liegt schwer auf ihm, so daß er nicht von der Stelle

kommen kann. Sie will ihn zum Ziel führen, und doch ist es die Furcht selbst, die ihm das Ziel fürchterlich macht. Sie will ihm zum Guten helfen, und doch gewinnt ein auf diese Weise Lernender nie die Gunst des Guten (...)“ (68). Angst und Furcht sind nie gute Lehrmeister. Ein Lernen, das auf Angst beruht, ist kein Lernen, sondern, wenn überhaupt, Dressur – und das ist genau das Gegenteil von dem, was professionelle Praxen zum Ziel haben. Immer geht es um die Herstellung oder Wiederherstellung von Mündigkeit und personaler Selbstbestimmung. Angst hat hier keinen Platz. Blicken wir aber nach der Darlegung der allgemeinen Bedeutung der Person des Professionellen und der professionellen Beziehung wieder im Besonderen auf die Person des Lehrers/der Lehrerin und die Lehrer-Schüler-Beziehung, dann können wir für unser Thema abschließend festhalten, dass erstens Lernen und die Förderung des Lernens (des gesamten Entwicklungsprozesses des Schülers) dann am besten gelingt oder aussichtsreicher erscheint, wenn sich die Person des Lehrers/der Lehrerin als hauptsächliches Lehr- und Fördermittel begreift und zweitens sich professionelles Unterrichten an einem elterlichen Modell orientieren sollte. Ohne nun einen umfassenden und vollständigen Tugendkatalog des Lehrers aufstellen zu wollen, kann man mit Hinblick auf seine emotionalen und sozialen Kompetenzen grob folgende Aussagen wagen: Der gute „Lehrer“ zeigt Präsenz und Akzeptanz, er erkennt die Schüler als Gegenüber an und mutet ihnen entsprechend ihrer Verfassung auch etwas zu. Er nimmt die Gefühle seiner Schüler wahr und spiegelt sie differenziert wider. Er zeigt eine fürsorgliche und verlässliche Zugewandtheit, ist interessiert an und neugierig auf seine Schüler und empfindet eine grundsätzliche Sympathie für diese. Schließlich weiß er um die Irrungen und Wirrungen des menschlichen Entwicklungsprozesses, so dass sein Blick auf die Kinder durch Demut und Gelassenheit bestimmt wird. Paul Moor (1974) hat vieles von dem ja schon in seinen drei heilpädagogischen Maximen auf den Punkt gebracht, sinngemäß fordert er vom Erzieher und Lehrer: 1. „Nicht gegen den Fehler, sondern für das Fehlende!“, 2. „Erst verstehen und dann erziehen!“ und 3. „Nicht nur das Kind, sondern auch sein Umfeld ist zu erziehen!“

Letztendlich bestätigt die aktuelle Forschungslage zu den professionellen Akteuren und zur professionellen Beziehung nur das, was auch schon Herman Nohl (2002) festgestellt hat: Voraussetzung für Erziehung und Unterricht ist ein tragfähiger pädagogischer Bezug, der Elemente „von der Mutterliebe und der Vaterführung“ (174) vereinigen muss. Und eingebettet ist dieses grundlegende pädagogische Verhältnis in das, was Otto Friedrich Bollnow (2001) das „pädagogische Betriebsklima“ (12) nennt. So verstanden wird „Unterricht als Umgang von Personen konkret als Praxis (...), die empfänglich macht für Prozesse der Personwerdung“ (Schaal 1983, 121).

2. Emotions- und interaktionszentrierte Konzepte der Lehrerbildung

Wenn also der Person des Lehrers/der Lehrerin und der Lehrer-Schüler-Beziehung für das Lernen und die Förderung der Kinder, mit denen wir es vermehrt in der Schule zu tun haben, eine so große Bedeutung zugesprochen werden muss, eine Bedeutung, die gewissermaßen noch vor den einschlägigen didaktischen Fertigkeiten anzusiedeln ist, dann müssen wir uns die Frage stellen, wie diese professionellen Fertigkeiten, Kenntnisse und Haltungen im Rahmen der universitären Lehrerbildung auch vermittelt werden können. Wir müssen ernst machen mit der Forderung Herbarts, wonach die Pädagogik die Wissenschaft ist, „die der Erzieher für sich bedarf“ (Herbart 1964, 22). Im Grunde geht es darum, und hierfür sprechen die einschlägigen Forschungsergebnisse zu den „Belastungen, die Unterricht unmöglich machen“ (Ullrich/Zimmermann 2014), die angehenden Lehrerinnen und Lehrerinnen zu befähigen, feinfühlig zu unterrichten. Feinfühlig unterrichten heißt, bindungstheoretisch fundiert und mentalisierungsförderlich lehren zu können. Erst mit diesen professionellen Kenntnissen, Fertigkeiten und Haltungen können wir den spezifischen Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler, die immer häufiger in den Schulen in Erscheinung treten, gerecht werden. Diese professionelle Grundhaltung ist im Übrigen nicht nur für die Schülerinnen und Schüler mit besonderer Bedürfnislage hilfreich, sondern in gleichem Maße auch für alle anderen Kindern, denn so wird, wie bereits gezeigt werden konnte, ein Lernen (und auch Lehren) in (Angst-)Freiheit möglich. Dass diese skizzierten Elemente einer pädagogischen Haltung in der Lehrerschaft nicht vorbehaltlos geteilt werden, versteht sich von selbst. Häufig wird sogar das Argument vorgebracht, dass sich die Lehrkräfte ausdrücklich von der emotionalen und sozialen Dimension des Lernens fern halten sollen, denn diese hätten im Unterricht nichts zu suchen.

Elemente der Initiative „Feinfühlig unterrichten“

Ausgehend von der aktuellen Prüfungs- und Studienordnung haben wir unterschiedliche Lehrangebote konzipiert, die, zumindest gehen wir davon aus, dazu taugen, die angehenden Förderschullehrerinnen und Förderschullehrer für die zur Diskussion stehende Thematik zu sensibilisieren. Es geht uns nicht darum, die Studierenden mit völlig „Neuem“ zu irritieren

und gar zu verstören, sondern an dem, was bereits gelehrt wird, anzuknüpfen und in Richtung Emotions- und Interaktionszentrierung weiter auszubauen.

Phänomenbezogene Didaktik

Zunächst ergänzen wir unsere Lehre mit Hinblick auf spezifische Unterrichtskonzepte und sonderpädagogische Fachdidaktik im Förderschwerpunkt Lernen ganz gezielt um Elemente einer phänomenbezogenen Didaktik. Das hat den Vorteil, dass die Studierenden mit Didaktikseminaren schon einige Erfahrungen gesammelt haben und hier Anknüpfungspunkte leicht möglich sind. Was wir mit phänomenbezogener Didaktik meinen, sind insbesondere die Unterrichtskonzepte, die sich konsequent mit einem exemplarischen Lehren und Lernen auseinandersetzen – einem Lehren und Lernen also, das von erfahrbaren Phänomenen ausgeht und den Schülerinnen und Schülern anschaulich vermitteln möchte, welche Fragen sich den Menschen gestellt haben, die sich mit diesen Phänomenen auseinandergesetzten. Die Studierenden beschäftigen sich zum Beispiel in einem fachdidaktischen Seminar intensiv mit der Pädagogik von Martin Wagenschein. Nach einer theoretischen Einführung und der Analyse eines Films über die naturwissenschaftliche Früherziehung in Kindergärten, kommt es zumeist zu kritischen Nachfragen. Es wird in Frage gestellt, ob die frühkindliche Bildung im Rahmen der entdeckenden Aneignung von Naturphänomen mit dem schulischen Unterricht verglichen werden kann. Es wird weiterhin nicht selten angezweifelt, ob sich die Phänomenbezogenheit durchhalten lässt, ob ein exemplarisches Lehren und Lernen in allen Fächern möglich ist, ob der Lehrplan erfüllt werden kann, ob die notwendige didaktische Reduktion nicht Wesentliches außen vor lassen muss und vieles mehr. Diese Fragen sind gute Fragen, denn sie ermöglichen die Auseinandersetzung mit einem Lehren und Lernen, das sowohl von den vorfindbaren Phänomenen der Lebenswelt als auch von den damit aufkommenden Fragen der Kinder ausgeht. Die Studierenden bekommen dann die Gelegenheit, am eigenen Leib exemplarisches Lehren und Lernen von naturwissenschaftlichen Phänomenen zu erfahren – denn mittlerweile ist den meisten klar geworden, dass auch sie hinsichtlich deren Erklärungen nur ein Halbwissen aufweisen. Anhand von unterschiedlichen Experimenten und wechselnden Rollen der Studierenden (mal als Lehrer, mal als Schüler) stellt sich ein gemeinsamer Erkundungs- und Entdeckungsprozess ein, der immer offen ist für Überraschungen und zentral auf bestehendes Wissen der Schülerinnen und Schüler (hier: der Studierenden) zurückgreift. Es ist das Vorwissen der Kinder (hier: der Studierenden), vom dem aus Neues erkundet wird. Die Position und

Funktion der Lehrkraft verändert sich deutlich und es entsteht im Seminar fast greifbar eine große Lust und Freude, den Dingen gemeinsam auf den Grund zu gehen. So wird aus einem „Unterricht, der ausschließlich objektive Lernziele an den Subjekten exekutiert und deren Erfüllung zu messen trachtet“ (Maurer 1981, 111), ein Lehren des Verstehens. Sowohl die veränderte Funktion der Lehrkraft als auch die sich verändernde Lehrer-Schüler-Beziehung tragen dazu bei, dass sich die Kinder angstfreier, voraussetzungsloser, mit Neugierde und Lust den Phänomenen zuwenden und beim Verstehen auf die Unterstützung der Lehrkräfte bauen können. Auf diesem Wege des Lehrens und Lernens werden sowohl die Ressourcen der Kinder gewürdigt als auch die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen bestärkt. Das heißt, die Pädagogik von Martin Wagenschein und das damit in Zusammenhang stehende didaktische Konzept des exemplarischen Lehrens und Lernens und des entdeckenden Lernen, stellen ein Lehr-/Lernfeld bereit, in dem Kinder nicht nur besser lernen, sondern auch mit Hinblick auf ihre soziale und emotionale Entwicklung gefördert werden können. Und die Studierenden können erfahren, dass Didaktik über den Lerngegenstand hinaus zu umfänglichen Entwicklungsprozessen führen kann – vorausgesetzt, die Lehrkraft versteht Lehren als einen gemeinsamen Erkundungsprozess, für den sie sich mit ihrem Wissen zum Zwecke des Lernens der Kinder zur Verfügung stellt. Der Lehrer ist nicht mehr überwiegend Dompteur, sondern Dirigent!

In gleicher Weise lässt sich das Konzept des Reciprocal Teachings (vgl. Hechler 2014) in den Dienst einer phänomenbezogenen Didaktik nehmen. Auch hier kommt der Person des Lehrers/der Lehrerin und der Lehrer-Schüler-Beziehung für die Förderung des Textverstehens eine herausragende und gegenüber dem fragend-entwickelnden Unterrichtsgespräch eine deutlich veränderte Bedeutung zu. Reciprocal Teaching vermag aus der intensiven Beschäftigung mit dem Gegenstand heraus und vor dem Hintergrund des vorhandenen Wissens der Schülerinnen und Schüler „Aha“-Effekte entstehen lassen. Die genaue Betrachtung und Hypothesenbildung eines Satzteils mit einer gewissen naiven Voreinstellung und die Verwunderung über die Bestätigung oder auch Verwerfung der gebildeten Hypothesen darüber, wie es im Text weiter geht, fördern nicht nur die metakognitiven Fertigkeiten, sondern gleichermaßen auch die Mentalisierungsfähigkeit der Kinder. Gelernt wird kognitiv, affektiv und sozial-interaktiv. Und auch hier erweist sich ein Lehrer/eine Lehrerin als ausgesprochen hilfreich, der/die sich nicht zu schade ist, „laut zu denken“ und eine Expertise des Nicht-Wissens zu kultivieren versteht. Denn es geht im Unterricht nicht vordringlich darum, fertige Inhalte den Schülerinnen und Schülern zu vermitteln, sondern eine Idee davon, wie die Menschen auf diese speziellen Frage gekommen, denen sie dann

nachgespürt und so zu Antworten gelangt sind. Das ist das, was mit „Verstehen lehren“ (Gruschka 2011) gemeint ist.

Feinfühlig unterrichten – Förderung der sozio-emotionalen Grundlagen des Lernens

Das Seminarangebot „Feinfühlig unterrichten“ vertieft die ersten Erfahrungen mit einer veränderten und erweiterten Auffassung von Didaktik und widmet sich konkret der Frage, was die Lehrerin/der Lehrer als Person selbst, jetzt jenseits aller Didaktik, zum Lernen der Kinder, zum Aufbau von Widerstandsressourcen und zum Abbau von dysfunktionalen Verhaltensweisen beitragen kann. Im Seminar vergegenwärtigen sich die Studierenden zentrale Themen der familialen Erziehung: Empathie, Kooperation, Akzeptanz und Anerkennung, Liebe und Wertschätzung, Fehler machen, Verantwortung und Mitgefühl, Problemlösefähigkeit und Entscheidungskompetenz und Disziplin. Alle diese acht Themen sind mehr oder weniger, implizit oder explizit, Ziele der Erziehung. Und wir schauen dann gemeinsam, wie es Eltern gelingt, oder besser: gelingen kann, ihren Kindern diese Themen nahe zu bringen. Deutlich wird in der Auseinandersetzung mit den Themen, dass hier Grundlagen benannt werden, die für schulisches Lernen unabdingbar sind – gewissermaßen die Voraussetzungen hierfür abgeben. Und so stellt sich folgerichtig auch die Frage, wie ich als Lehrerin oder Lehrer eine Haltung realisieren kann, um diese Kompetenzen der Kinder weiterhin zu fördern oder gar erst im Sinne einer kompensatorischen Erziehung auszubilden. Die Studierenden erfahren, wie wichtig es ist, dass sich der Lehrer/die Lehrerin als bedeutsame(r) Andere(r) für die Kinder zur Verfügung stellt. Und sie lernen auch, dass sich eine bindungsbasierte Lehrer-Schüler-Beziehung einer Manualisierung und Standardisierung entzieht. Unser Konzept des „feinfühliges Unterrichts“ hält keine didaktisch aufbereiteten Maßnahmen und Handlungsanweisungen bereit, denen man als Lehrer und Lehrerin nur zu folgen braucht und die man wie Techniken ohne Berücksichtigung der eigenen Person anwenden kann, wie dies Eckerlein und Hnida (2015) scheinbar vorschlagen, sondern verweist kategorisch auf die Ungewissheitsmomente im erzieherischen Verhältnis – hierauf bezieht sich ja gerade das bindungstheoretische Konzept der Feinfühligkeit. Gäbe es im Lehrer-Schüler-Verhältnis sozio-emotionale Eindeutigkeit, müsste auch keine Feinfühligkeit gefordert werden. Da Lernen aber mit Herausforderungen verbunden ist, die nicht selten das Bindungssystem des Kindes aktivieren und nicht das für das Lernen weitaus zuträglichere Explorationssystem, ist Feinfühligkeit auf Seiten des Lehrers und der Lehrerin deswegen geboten, weil dem Kind geholfen werden muss, sich so zu regulieren, dass Lernen wieder

(besser oder überhaupt erst) möglich wird. Darüber hinaus kommt in der Bindungsorientierung als unerlässlicher Teil des pädagogischen Taktes, der es darauf abgesehen hat, mit der immanenten Ungewissheitsstruktur umzugehen, noch einmal dessen Unverfügbarkeit verschärft zum Ausdruck. Der pädagogische Takt im Allgemeinen und bindungsorientierte pädagogische Praxis im Besonderen können nur bedingt geplant werden. Sie sind, wie Jakob Muth das schön ausdrückt hat, „keiner Planung unterworfen, die aus der Theorie erwächst“ und doch stellen sie eine „für die Theorie und die aus ihr erwachsende Planung notwendige Ergänzung dar“ (Muth, 1967, 69). Diesen Sachverhalt gilt es in der Lehrerbildung zu berücksichtigen. Und so wenig wir mit einer verstärkten Fokussierung auf Didaktik den hier in Rede stehenden Schülerinnen und Schüler beikommen können, umso mehr müssen wir uns um alternative und ergänzende Formen der Lehrerbildung bemühen, die dazu taugen, eine bindungsorientierte pädagogische Haltung bei den zukünftigen Lehrkräften auszubilden. Nur so erscheint uns die skizzierte Lücke in der Lehrerbildung ausfüllbar – alles andere wäre ein „Mehrdesselben“.

Der Lehrer, sein Schüler und das Lernen – Zugang zu Lernbeeinträchtigungen über die Lehrer-Schüler-Beziehung

Es sind ja nicht nur die Schülerinnen und Schüler, die bei uns zu einem Umdenken führen, sondern auch die eigene Unzufriedenheit. So gibt es von Seiten der Lehrerinnen und Lehrer ein großes Interesse an den emotionalen Aspekten des Lehrens und Lernens, am Verstehen der Schüler und an der Gestaltung der Lehrer-Schüler-Beziehung – nach einschlägigen Studien interessieren diese Themen 80% der befragten Lehrkräfte (vgl. Diem-Wille 1997; Bauer 2007). Dass diese Zahl doch relativ hoch ist, verweist noch einmal auf die Hypothese, dass wir zwar didaktisch gut vorbereitete Lehrerinnen und Lehrer in die Praxis entlassen – die aber völlig unvorbereitet den emotionalen und sozialen Anforderungen des Lehrberufs gegenüber stehen. Dies zeigt sich unter anderem auch in einem Phänomen, das man vorsichtig mit „Die Angst des Lehrers vor der Klasse“ umreißen kann. Jedem Gruppenpsychotherapeuten ist das ja bekannt – man weiß nie, was einen erwartet, wie sich die Gruppendynamik gestaltet und ob man in der Lage ist, „unter Beschuss“, wie das der britische Gruppentheoretiker Wilfred R. Bion (2001) treffend ausgedrückt hat, weiterhin handlungsfähig zu bleiben. Und es wäre sehr verwunderlich, wenn es dem Lehrer bzw. der Lehrerin tendenziell anders ginge. Die Gruppendynamik der Klasse und die der Lehrer-Schüler-Beziehung sind eben nur bedingt vorhersehbar oder gar planbar. Diesem häufig nicht

offen artikulierten Bedürfnis nach Verstehen der eigenen Reaktionsbereitschaften, der Gruppendynamik und Lehrer-Schüler-Dynamik, entsprechen wir mit einem Seminarangebot zum Fallverstehen. In einer Gruppe von bis zu 15 Studierenden höheren Semesters, werden Situationen aus dem Praktikum berichtet und gemäß den Ablaufstrukturen einer Balintgruppe (vgl. Otten 2012) bearbeitet. Zentral ist hierbei die Annahme, dass sich die berichteten problematischen Unterrichtssituationen in der Gruppe widerspiegeln und so einem direkten Verstehen zugänglich werden. Zusätzlich zu den didaktischen Kompetenzen, die auch noch einmal Thema in den Seminaren zur Praktikumsbegleitung sind, werden so den angehenden Lehrerinnen und Lehrern die emotionale und soziale Seite der aktuell schwierigen Lehr-/Lernsituation, die nicht selten auch auf unbewusste Themen verweist, gegenwärtig. So können sowohl Sinn und Bedeutung des Verhaltens und Erlebens von Schülern als auch die eigenen Reaktionsbereitschaften besser verstanden und damit angemessener umgegangen werden. Im Mittelpunkt des Interesses der Gruppe steht das Verhältnis Lehrer/Schüler und die Frage, was genau sich in diesem Verhältnis widerspiegelt, das dann Aufschluss über die manifesten Lern- und Verhaltensprobleme geben kann. So kann die Balintgruppe zu einer Beziehungsdiagnostik und, unter Anwendung des Erkannten im Unterricht, zu einer Beziehungstherapie beitragen. Und begreifen wir, wie oben dargelegt, Lern- und Verhaltensstörungen vordringlich als Beziehungsstörungen, dann stellt die Balintgruppe ein unentbehrliches Instrument der Lehrerbildung dar, das auch insbesondere zur Psychohygiene des Lehrers/der Lehrerin beiträgt und so einer beruflichen Erschöpfung vorbeugt.

3. Ausblick

Die hier nur in Skizzen dargelegten Aktivitäten unseres Lehrstuhls verweisen im Grunde auf ein längerfristiges Programm, an dessen Anfang wir noch stehen – gewissermaßen: „work in progress“. Uns geht es aber bei all unseren Bemühungen zentral um eine Verbindung von Forschung, Lehre und Praxis. Vor diesem Hintergrund arbeiten wir aktuell an folgenden Frage- und Aufgabenstellungen:

- Bindungstheoretische Grundlagen des Lernens
- Verfahren phänomenbezogener Didaktik
- Lehrer-Schüler-Beziehung als zentraler Agens des Lehrens und Lernens
- Traumasensible, bindungstheoretisch fundierte und mentalisierungsförderliche Aspekte der Lehrprofessionalität

- Schule als „sicherer Ort“
- Entwicklung eines entsprechenden curricular aufbereiteten und verbindlichen Moduls innerhalb der Studien- und Prüfungsordnung für das Lehramt an Sonderschulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen
- Ausbau unseres Fortbildungsprogrammes für bereits berufstätige Lehrerinnen und Lehrer um die hier skizzierten Thematik

Durch die schrittweise Implementierung unserer Lehrangebote, erhoffen wir uns eine Lehrerbildung, die auch die Aspekte des schulischen Lehrens und Lernens in den Blick nimmt, die „guten“ Unterricht sonst sehr stark belasten oder gar verunmöglichen. Ganz im Sinne des didaktischen Dreiecks sind uns alle Eckpunkte wichtig – die Schüler, das Thema und der Lehrer/die Lehrerin. Allerdings sehen wir momentan die Notwendigkeit, sich verstärkt mit der sonderpädagogischen Persönlichkeit und der sonderpädagogischen Beziehungsgestaltung zu beschäftigen. Erst in Verbindung mit diesen Komponenten lassen sich auch die professionellen Kenntnisse und Fertigkeiten wirksam entfalten.

Literatur

- Balint, M. (2001): Der Arzt, sein Patient und die Krankheit. 10. Aufl. Stuttgart
- Bauer, J. (2007). Lob der Schule. Sieben Perspektiven für Schüler, Lehrer und Eltern.
Hamburg
- Bion, W.R. (2001): Erfahrungen in Gruppen und andere Schriften (3. Aufl.). Stuttgart
- Bollnow, O.F. (2001): Die pädagogische Atmosphäre. Untersuchungen über die
gefühlsmäßigen zwischenmenschlichen Voraussetzungen der Erziehung. Essen
- Brumlik, M./Ellinger, S./Hechler, O./Prange, K. (2013): Theorie der praktischen Pädagogik.
Grundlagen erzieherischen Sehens, Denkens und Handelns. Stuttgart
- Diem-Wille, G. (1997): Vorwort. In: Salzberger-Wittenberg, I./Henry-Williams, G./Osborne,
E.: Die Pädagogik der Gefühle. Emotionale Erfahrungen beim Lernen und Lehren.
Wien. 5-8
- Egle U.T./Zentgraf B. (2013) Psychosomatische Schmerztherapie. Grundlagen, Diagnostik,
Therapie und Begutachtung. Stuttgart
- Dörner, K. (2003): Der gute Arzt. Lehrbuch der ärztlichen Grundhaltung (2. Aufl.). Stuttgart
- Eckerlein, T./Hnida, P. (2015): Feinfühligkeit 2.0. In: Spuren, 3/2015 vds Bayern, 29-33
- Eckermann (1981): Gespräche mit Goethe. Frankfurt am Main
- Fertsch-Röver, J. (2014): Belastende und traumatisierende Beziehungserfahrungen von
Kindern in Förderschulen. In: Spuren, 4/2014 vds Bayern, 21-28
- Gerspach, M. (2014): Generation ADHS – den Zappelphilipp verstehen. Stuttgart
- Greenspan, S.I./Shanker, S.G. (2007): Der erste Gedanke. Frühkindliche Kommunikation und
die Evolution menschlichen Denkens. Weinheim Basel
- Gruschka, A. (2011): Verstehen lehren. Plädoyer für guten Unterricht. Stuttgart
- Hechler, O. (2014): Reciprocal Teaching – Förderung des Textverstehens. In: Einhellinger,
C./Ellinger, S./Hechler, O./Köhler, A/Ullmann, E. (Hg.) (2014): Studienbuch
Lernbeeinträchtigungen. Band 2: Handlungsfelder, Förderansätze. Oberhausen. 153-
178
- Hechler, O. (2014): Feinfühlig unterrichten. Emotion und Interaktion im Fokus der
Lehrerbildung. In: Spuren, 4/2014 vds Bayern, 29-35)
- Hechler, O. (2015): Buchbesprechung von Gerspach, M. (2014): Generation ADHS – den
Zappelphilipp verstehen. Stuttgart. In: Gruppenpsychotherapie und Gruppendynamik,
1/2015, 72-77

- Herbart, J.F. (1964): Von der Erziehungskunst. In: Asmus, W. (Hg.) (1964): Johann Friedrich Herbart – Kleinere pädagogische Schriften. Düsseldorf und München. 165-179
- Hobson, P. (2014): Die Wiege des Denkens: Soziale und emotionale Ursprünge symbolischen Denkens. Gießen
- Kierkegaard, S. (1926): Die Reinheit des Herzens (2. Aufl.). München
- Kreis, V. (2015): Traumatische Lücke in der Lehrerbildung. In: Spuren, 1/2015, vds Bayern, 13-22
- Leibbrand, W. (1939): Der göttliche Stab des Äskulap. Vom geistigen Wesen des Arztes (3. Aufl.). Salzburg
- Maurer, F. (1981): Lebensgeschichte und Lernen. In: Maurer, F. (Hg.) (1981): Lebensgeschichte und Identität. Beiträge zu einer biographischen Anthropologie. Frankfurt am Main. 105-132
- Moor, P. (1974): Heilpädagogik. Ein pädagogisches Lehrbuch. Bern
- Muth, J. (1967): Pädagogischer Takt (2. Aufl.). Heidelberg
- Nohl, H. (2002): Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie (11. Aufl.). Frankfurt am Main
- Otten, H. (2012): Professionelle Beziehungen: Theorie und Praxis der Balintgruppenarbeit. Berlin Heidelberg New York
- Prange, K./Strobel-Eisele, G. (2006): Die Formen des pädagogischen Handelns. Stuttgart
- Rousseau, J.-J. (1998): Emil oder Über die Erziehung (13. Aufl.). Paderborn
- Schaal, H. (1983): Die Frage nach dem Ganzen im pädagogischen Zusammenhang. In: Loch, W. (Hg.) (1983): Lebensform und Erziehung. Essen. 107-123
- Strupp, H.H. (1986): Psychotherapy: Research, practice, and public policy. In: American Psychologist 41 (2), 120-130
- Ullrich, F./Zimmermann, D. (2014): Gewalt und Vernachlässigung – Belastungen, die Unterricht unmöglich machen? Wahrnehmung von Traumatisierung bei Kindern und Jugendlichen und ihre Folgen durch Fachkräfte in der Schule. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 7, 2014, S. 257-266

Autorenspiegel

Priv.-Doz. Dr. phil. Oliver Hechler, Diplompädagoge und Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeut, ist Akademischer Rat am Lehrstuhl für Pädagogik bei

Lernbeeinträchtigungen an der Universität Würzburg und Privatdozent für
Erziehungswissenschaft an der Universität Frankfurt am Main. Seine Lehr- und
Forschungsschwerpunkte sind: Beratung als pädagogische Handlungsform, pädagogische
Grundlagen der Sonderpädagogik und Psychoanalyse und Sonderpädagogik.
Kontakt: oliver.hechler@uni-wuerzburg.de